

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

DANIELLE CRISTINA NOGUEIRA

**CURRÍCULO DE ARTE “*VERSUS*” REALIDADE DO ALUNO:
UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO CURRÍCULO DE ARTE
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Itapetininga, 2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

DANIELLE CRISTINA NOGUEIRA

**CURRÍCULO DE ARTE “VERSUS” REALIDADE DO ALUNO:
UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO CURRÍCULO DE ARTE
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO**

*Trabalho de conclusão do curso de Artes Visuais
habilitação em Artes Visuais do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.*

Orientador: Prof. Alexandre Galvão de Queiroz
Rangel

Co-orientadora: Prof^a. Claudia Gomes da Silva
Babinski

Itapetininga, 2013

Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água — carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa/Grande Sertão: Veredas

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo a compreensão do ensino de arte em uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo que utiliza como metodologia de ensino o sistema apostilado, assim como toda a rede. Esse conjunto de materiais tem o nome de Caderno do Professor e Caderno do Aluno e são executados durante todo o ano letivo, cada volume compreende um bimestre. Não foi possível, porém estudar todo esse material, devido ao curto tempo, para tanto, o foco dessa pesquisa é o documento propositivo denominado Currículo do Estado de São Paulo- Arte que contém os conceitos bases para verificação de como se dá a prática do professor em sala de aula. Além disso, pretende-se também estudar as concepções dos professores da escola pesquisada sobre o material, atentando-se para questões relativas ao contexto em que a escola está inserida na tentativa de buscar uma unidade entre esse material e a realidade dos alunos. Essa tentativa de compreensão se dará por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores de arte da escola. Espera-se com esse estudo entender até que ponto esse currículo considera a realidade dos alunos de toda uma rede como ponto de partida para compreensão das manifestações artísticas que temos em nossa volta e propiciar questionamentos sobre o ensino de arte nos dias atuais.

Palavras-chave: Currículo unificado de Arte. Caderno do Aluno. Realidade do aluno. Ensino de Arte.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. O ENSINO DE ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS	08
1.1. A problemática metodológica do ensino de arte	08
2. O CURRÍCULO DE ARTE DO ESTADO DE SÃO PAULO: EXISTE LIBERDADE NESSE MÉTODO APOSTILADO?	13
2.1. Análise do Currículo de Arte para o Estado de São Paulo	13
3. UMA PESQUISA <i>IN LOCO</i> SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DADOS PELOS PROFESSORES SOBRE O MATERIAL	19
3.1. De que realidade vos falo?	19
3.2. Arte e fato: como os professores de arte trabalham o currículo na escola pesquisada	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	28
ANEXOS	30

INTRODUÇÃO

A escola, nos dias atuais tem sido questionada por diversos pesquisadores no ramo da educação a respeito de suas especificidades, no qual não cabe mais a ela o papel de detentora de todo o saber, mas sim um ambiente capaz de construir identidades. Contudo, quando voltamos nosso olhar para essa entidade percebemos que muito chamada educação tradicional ainda vigora em sala de aula, sobretudo quando questionamos o ensino de arte.

No Estado de São Paulo, um currículo foi desenvolvido em todas as disciplinas para serem trabalhadas em sala de aula, no que diz respeito ao ensino de arte, esse caderno apresenta grande diversidade de assuntos e uma flexibilidade maior quanto às linguagens da arte.

Partindo dessa premissa essa pesquisa buscou conhecer melhor os conceitos pregados no Currículo de Arte do Estado de São Paulo na prática, tal como a valorização da realidade dos alunos como elemento decisivo na incorporação de culturas e construção de identidades.

Em meus primeiros anos de atuação como professora em escola pública, encaro o ensino de artes como um precursor da cultura presente nas diversas camadas da sociedade, contudo, dar sentido a essas representações depende não somente de um material apropriado, mas da disponibilidade e, sobretudo da criatividade do professor ao tratar diversos conteúdos dando significados a eles.

Como se vê, na sociedade contemporânea as relações são compostas por laços heterogêneos que possuem diversas ramificações, mas para o aluno não se perder em meio a esse emaranhado pós-moderno é preciso compreender o que acontece a sua volta.

Contudo, para a compreensão do que é externo deve preceder aquilo que lhe é interno, ou seja, que se apresenta na realidade dos alunos e esse processo se dá pela busca de uma identidade singular dentro do universo das artes. Será que o currículo contempla essas singularidades? Será que os professores dessa escola estão trabalhando a partir da realidade desses alunos?

Diante desses questionamentos, minha proposta inicial é conhecer melhor essa temática para indagar sobre os aspectos mais relevantes do processo de ensino/aprendizagem

nas escolas públicas, contestar sobre algumas práticas e então propor novas ações para a aprendizagem aconteça efetivamente dentro da escola.

Para tanto, o foco desse trabalho é a pesquisa de campo de cunho qualitativo utilizando as técnicas de coleta de dados nessa abordagem como as entrevistas semiestruturadas e a observação participativa com os professores de arte de uma escola estadual situada na cidade de Salto de Pirapora/SP fazendo referência aos métodos comumente empregados e a conceituação teórica a respeito do ensino de arte.

Em seguida, procura-se analisar o material utilizado na rede pública estadual de São Paulo para o ensino de arte com vistas a sua contribuição para a apreensão dos elementos culturais e social considerando, a priori, a realidade dos alunos para a formação de suas identidades.

Para além dessa constatação, pretende-se também investigar quais as concepções dos professores de arte que lecionam nessa escola sobre construção da identidade e valorização da cultura no ensino de arte com base nos materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação de São Paulo.

1- O ENSINO DE ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS

1.1. A problemática metodológica do ensino de arte

Embora o ensino de Arte esteja previsto por lei na escola brasileira desde o início da década de 70, sua história é muito mais longa do que o registro oficial possa indicar. Refazendo seu percurso de acordo com as mais diversas teorias de ensino das últimas décadas é possível remetê-las a uma suposta explicação para a dicotomia em que se encontra atualmente o ensino de arte no Brasil e a sociedade que o cerca.

Não cabe aqui fazer um levantamento histórico detalhado de todos os métodos empregados no que diz respeito ao ensino de arte, porém faz-se necessário recuarmos um pouco para entendermos melhor qual ensino temos hoje.

Quando pensamos no ensino de arte devemos voltar ao século XIX no qual o ensino se dava por meio da imitação, a justificativa para essa abordagem metodológica tem suas raízes no empirismo que acreditava que as pessoas eram como tábuas rasas e só obteriam conhecimento no decorrer de suas vidas pela instrução.

Segundo Rossi (2003, p. 13) nesse método de ensino não se dava a devida importância às imagens, elas serviam apenas para ilustrar temas ligados ao patriotismo, a filosofia, moral ou política.

Porém na década de 1930, com o surgimento de uma nova corrente educacional denominada de Escola Nova¹, esse método imitativo é considerado maléfico para a criança em formação, porque não desenvolve sua criatividade e subjetividade, por isso é banido da sala de aula.

O novo método embasado agora na subjetividade da criança ficou conhecido como livre-expressão. Método esse que tinha por conceito a criatividade, subjetividade, liberdade, sensibilidade e expressividade, com a afirmação de que a arte não deve ser ensinada, mas expressada.

¹ Movimento iniciado nos EUA no final do século XIX que chega ao Brasil nos anos 1930, que se contrapõe à educação tradicional e à concepção racional e lógica dos conteúdos, a favor do ensino baseado em experiências cognitivas. Segundo Lamego (1996), este manifesto “abordava temas como o movimento de renovação, as sucessivas reformas, a laicidade do ensino, a Universidade, o Estado e sua responsabilidade com as futuras gerações, e, sobretudo a democracia [...]”. (p. 101)

Dessas duas metodologias apresentadas, muito ainda se vê em sala de aula, o que caracteriza uma problemática, pois, essa dualidade entre imitação e criação espontânea entra e sai das aulas de arte sem que sejam entendidos ou questionados. O que resulta dessa prática é ora as cópias de obras famosas, ora o desenho livre sem nenhuma vinculação com o repertório cultural presente.

Segundo Dutra (s/d) a livre-expressão continuou bem aceita durante o período do Modernismo, sendo considerado o mais alto grau de respeito à criança e sua criatividade durante o processo artístico. Porém, nos anos de 1960, surgiram duras críticas à livre-expressão, pois esta não preparava as crianças para a compreensão do universo visual à sua volta, bem como para a compreensão do próprio objeto artístico.

Após esse período surge na educação brasileira o tecnicismo, no qual o ensino com foco nas imagens é banido dando lugar ao desenho geométrico com vistas à preparação para o mercado de trabalho.

Para compreensão desse cenário é preciso entender em que momento a arte se encontrava na sociedade, pois se vivia a “era da industrialização” no qual a arte sofrerá drásticas mudanças quanto sua especificidade e mesmo quanto à técnica empregada. Os românticos defendiam uma arte simplesmente pela estética, que exaltasse a individualidade e autonomia do artista.

Quanto a isso, há ruptura com a arte clássica pregada nas academias, sendo esta subjetivada por seus idealizadores, porém inicia-se uma disputa entre o fazer ético do homem frente o fazer racional da máquina, onde o processo de criação do artista agora será embasado em um processo de experiência da própria realidade, colocando a arte em articulação com os acontecimentos da época.

Não se reconhece mais um valor em si na obra de arte, mas apenas um valor de demonstração de um procedimento operativo exemplar ou, mais precisamente de um tipo de procedimento que implica e renova a experiência da realidade. Pode-se dizer, pois, que nesse período se realiza a transformação do sistema ou da estrutura da arte, passando de representativa a funcional. (ARGAN, Giulio, 1992, p. 366-367)

Os esforços direcionados a ressignificação da arte na sociedade se apresentam para muitos artistas como uma tentativa ineficaz em detrimento das indústrias e sua produção em massa, em consequência disso, o artista utilizará sua arte como um presságio da morte da

própria arte, onde a cada pintura será encontrada imagens e pensamentos de morte. Esta morte da arte está relacionada ao método cultivado até então, o que não quer dizer que ela tenha chegado ao fim, mas sim se transformado em uma nova experiência estética, cujos fatores ainda punham em colapso seus contemporâneos.

Em contrapartida, essa mesma revolução tecnológica que causou tanto espanto aos artistas da época ressalta as mudanças artísticas em suas poéticas ou correntes, não querendo ficar atrás das máquinas, criaram novas metodologias para sua arte, sobrepostas ao modernismo que se estendia por todos os países.

As estâncias educacionais que, agora motivadas pelo progresso da industrialização, lançou mão de um ensino embasado na mecanização da arte. Os desenhos produzidos em sala de aula eram desenhos técnicos, cujo intuito era criar bons funcionários para as empresas. Embora, o ensino de arte tenha ficado mais próximo do povo, ainda não era adequado, pois os métodos foram importados e as técnicas não proporcionavam a criação, apenas reprodução.

Todavia, a partir dos anos oitenta esse método levantou grandes questionamentos sobre o ensino de arte brasileiro e sobre a arte como uma disciplina obrigatória na grade curricular. Questionamentos estes que se deram principalmente por intermédio do Movimento das Escolinhas de Arte que segundo Ana Mae Barbosa (1983, p.170):

[...] era um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) que tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com 32 *Escolinhas*, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas.

Entretanto, com a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas, os artistas que tinham sido preparados pelas Escolinhas não poderiam lecionar como professores de arte porque não tinham o grau universitário exigido pelo governo.

Devido à falta de profissionais, em 1973 o governo federal decidiu criar um curso universitário de Educação Artística com menor duração apenas dois anos, pois compreendia um currículo básico a ser aplicado em todo o país.

Para a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1983) tratava-se de um absurdo epistemológico a tentativa de transformar um estudante (cuja média de idade de estudantes no Brasil é de 18 anos) em um professor de tantas disciplinas artísticas em apenas dois anos.

Essa fala nos remete a mais uma das questões problematizadas no ensino de arte, a polivalência que esse professor precisa ter ao trabalhar diversas linguagens artísticas, mesmo tendo uma formação precária, no que diz respeito à grade de disciplinas.

É verdade que nos dias de hoje, os cursos de graduação em arte compreendem uma grade mais rica, com uma formação mais ampla voltada para as diversas linguagens artísticas exigidas em nossa sociedade contemporânea, porém é preciso compreender quem são os profissionais que estão em sala de aula hoje e qual a sua formação.

Como se nota, a escola vem reagindo de forma contrária ao processo de ressignificação da arte no novo contexto, em se tratando das novas exigências da sociedade atual, no qual novas linguagens ganham espaço, o entendimento desses novos códigos pelos professores e a problemática da formação continuada que se não ocorre ele se perde em meio ao emaranhado de significações e em consequência disso, o propósito maior exigido tanto pela LDB e ressaltado pelos PCNs se perdem:

Espera-se que o aprendiz adquira e mobilize um conjunto de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores ao viver e conhecer arte nas aulas, pondo em prática seus saberes e desenvolvendo competências e habilidades produzindo, apreciando e interpretando arte com uma postura crítica e responsável, situando a arte como produção sócio-histórica contextualizada no tempo e no espaço. [...] (PCN, 1999)

Chegamos ao século XXI com o pensamento voltado para as diretrizes que foram, de algum modo, fundamentando nossos conceitos em relação à arte como se ela fosse unicamente restrita ao campo das formas e da sensibilidade. Entretanto, ao nos embasarmos na própria história da humanidade, teremos como ponto de partida a manifestação da arte como forma de linguagem.

Diante deste pressuposto de que a arte é uma linguagem manifestada desde os primeiros momentos da história do homem, em cada época e cultura, o conhecimento dessa linguagem contribuirá para o conhecimento do homem e do mundo. Sua finalidade é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e na transformação da sociedade.

O que ocorre é que a própria metodologia presente no ensino de arte a coloca de um modo desfavorecido na sociedade onde os próprios alunos não conseguem encontrar um espaço eficiente para a arte na posterioridade, como no trabalho, na universidade, na vida, no qual a mesma se bastará a ser simplesmente uma disciplina para “relaxar”. Isso se dá em detrimento da valorização das disciplinas ligadas a ciências exatas e a supervalorização do vestibular nas últimas décadas.

Fleherabend (1989) em seu livro *Contra o método*, faz sérias críticas às metodologias normativas e o positivismo na teoria das ciências, recorrendo ao pensamento social e ao pluralismo metodológico. Critica o status dado à ciência de hoje, que dita às normas dos currículos escolares e ignoram que suas bases repousam nas sociedades primitivas, na descoberta de “leigos”, produto de embate homem/natureza. Enfim, propõe um processo democrático de educação que não dissocie ciência e não ciência preparando o cidadão para desempenhar seu papel na sociedade.

Diante disso, o que se espera para uma metodologia eficaz no ensino de arte é que esta possa assumir uma nova ótica do novo paradigma da ciência da contemporaneidade, unindo arte e ciência e repesando a formação do educador e do educando, levando em conta a função da Arte na educação como campo de conhecimento tão importante como a Ciência. Enfim, não dá para julgar apenas uma especificidade para a arte e para ciência, o que se pode afirmar é que tanto uma quanto a outra produzem um conhecimento novo e que estes são fundamentais para a história da sociedade em que pertencem.

2. O CURRÍCULO DE ARTE DO ESTADO DE SÃO PAULO: EXISTE LIBERDADE NESSE MÉTODO APOSTILADO?

2.1. Análise do Currículo de Arte para o Estado de São Paulo

Em 2008 a secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentou uma Proposta Curricular para todas as escolas da rede pública estadual. Essa proposta tratava-se de uma cartilha denominada “Caderno do Professor” que tinha por objetivo, segundo a secretária de educação da época, Maria Inês Fini, nortear o trabalho do professor em sala de aula. Para justificar essa implantação, o texto do material distribuído aos professores da rede pública estadual continha a seguinte citação:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008a, s/p.).

Essa Proposta Curricular foi dividida em áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, – Biologia, Química e Física – Matemática e Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia – e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

No ano de 2009, a proposta torna-se efetiva em sala de aula passando a se chamar Currículo Oficial do Estado de São Paulo, nesse momento surge também o caderno do aluno, uma apostila para cada disciplina dispostas em volumes, no qual cada volume corresponde a um bimestre.

Esses cadernos partem do pressuposto de competências necessárias ao aprendizado dos alunos, a fim de garantir “[...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum”. (SEE/SP, 2008a, p. 15).

No caderno de arte as situações de aprendizagem são introduzidas com foco nos conceitos, conteúdos, competências e habilidades, no qual espera dos alunos uma apropriação das linguagens artísticas nesse viés. No próprio caderno do professor é proposta uma sondagem sobre o que os alunos sabem sobre determinada linguagem antes de iniciá-la.

O que nos lança para um vazio, porém, é sobre quando o aluno não sabe do que se trata o assunto a ser estudado e a escola não oferece condições concretas para essa

legitimação, talvez por carência ou simplesmente por não achar necessidade de tal demonstração.

Com base nesse pressuposto, interessam-nos saber como esse currículo de arte é proposto para seu trabalho em sala de aula, quais as linguagens artísticas são privilegiadas nessa proposta e qual a relação desse material com a realidade dos alunos da escola estudada?

Questões como essas perpassam necessariamente pelo papel da escola na construção das identidades culturais dos alunos e as referências elencadas nesse processo, uma vez que em um breve estudo sobre os caminhos da arte nas instituições escolares nos imprime a ideia de uma arte a favor dos objetivos de uma determinada sociedade. Essa característica nos empurra para uma reflexão filosófica sobre em qual sociedade vivemos hoje e quais as determinações desta para o ensino de arte?

O material fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para disciplina de arte tem como pressuposto uma educação que esteja em sincronia com a sociedade contemporânea. Para tanto, logo na introdução sobre o ensino de arte nas escolas há uma reflexão sobre o que é arte, conceituando-a como todo processo de criação.

[...] Arte. Essa linguagem de potência estranha que ousa e se aventura a falar de acontecimentos e percepções da vida pela voz de fazedores de práticas artísticas, sejam ou não artistas. Ela pode nascer de um convite, de uma proposta, de um projeto, quer este seja uma provocação de outro ou encontre seu embrião nas perguntas que o próprio fazedor de práticas artísticas se faz e lança de volta ao mundo. (PROPOSTA CURRÍCULAR, 2008, p.41)

Diante disso, surgem outras indagações sobre como possibilitar o encontro dos alunos com a arte, dentre essas perguntas está algumas inquietações como: Como provocar o encontro com a arte no espaço escolar? Com quais campos da arte se faz um pensamento curricular para a área, tal qual a partitura de uma música nova? Com quais signos se faz processos educativos que impulsionem a aprendizagem da arte como invenção?

Ressaltando essa perspectiva, o currículo (2008, p. 47) defende que:

Todo fazedor de arte se forma trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal de tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o seu próprio modo de fazer.

Uma das questões que se mostra como uma preocupação é identificar a possibilidade, ou não, de se trabalhar com um currículo unificado e ainda assim conseguir adaptá-lo a realidade de alunos de diversas regiões do Estado de São Paulo. Para além dessa questão,

alguns estudiosos discutem a problemática da autonomia do professor que acaba por se perder em meio a esse método apostilado.

Sobre a forma de organização do currículo do Estado de São Paulo Hypólito (1991, p.04) discorre que o sistema educacional brasileiro passou por várias reformas educacionais na década de noventa, porém:

[...] a escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola [...].

Quanto a essa característica de ensino, Enguita (2003, p.283) irá ressaltar que a escola se torna a disseminação da lógica do capital, no momento em que os governos passam a utilizar materiais padronizados que:

[...] geralmente contém declarações de objetivos, todo o conteúdo e material curricular necessário, especificações prévias das ações a serem desenvolvidas pelos professores e as respostas apropriadas por parte dos estudantes e teste de diagnóstico e de resultado coordenados com o sistema.

Em se tratando do ensino de arte nas escolas públicas, a ideia que se tem é a garantia de um conhecimento mínimo para atender as demandas impostas pela sociedade contemporânea. Porém outra questão importante refere-se à possibilidade de trabalhar um currículo tão diverso por um mesmo professor.

A esse respeito, Ana Mae Barbosa (1978, p. 181) indaga que:

Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar.

Além da questão destacada por Ana Mae, elenca também o viés social no ensino de arte nas escolas que, segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (1998), há uma desigualdade na distribuição da cultura geral entre os universitários de origens sociais diferentes.

Ressalta que “em todos os domínios da cultura [...], os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” (p. 45), uma vez que o

acesso às obras culturais continua restrito às classes cultas “[...] a frequência aos museus depende estreitamente do nível de instrução”. (p. 61)

Toda pessoa possui uma estrutura de pensamento e um repertório próprio, mas o desenvolvimento dessas potencialidades ocorre no âmbito da cultura e da troca. Quando pensamos no ensino de arte a escola, devemos levar em conta o contexto social, uma vez que, como ressaltou o sociólogo Bourdieu, as desigualdades sociais interferem na aquisição de uma cultura geral.

Diferenças estas que não está restrita aos alunos de determinada comunidade porque não tem dinheiro ou porque moram em uma pequena cidade do interior que não tem sequer um cinema. Essa situação chega inclusive até o professor que por vários motivos relacionados a própria desvalorização de sua carreira, também não fazem parte desse universo cultural desejado.

Não cabe aqui levantar o histórico da precariedade dessa profissão nos dias de hoje, mas interessa ressaltar que o professor de hoje advém da classe popular tal qual seus alunos e que por causa desse desprestígio, seu salário não é o bastante para ir à galerias, teatros, museus, entre outros.

Para o educador Azevedo (1997) “a formação de professores aparece como *uma questão socialmente problematizada*”, uma vez que este precisa entender primeiro o contexto social e cultural de sua escola, mas não basta entendê-la e trabalhar com um conteúdo pronto que nem sempre atende àquela realidade.

As escolas públicas no Estado de São Paulo seguem um currículo unificado, isto é fato, porém convém entender se mesmo em meio as essas determinações a percepção do educador e sua proposta de ensino podem diferenciar a metodologia de ensino a ser empregado e em que implica essa atitude dentro da escola?

Certamente essa questão nos coloca em uma problemática mais ampla, cujo professor se vê em um processo de desapropriação de suas funções em sala de aula.

[...] o processo de dominação e controle sobre o trabalho dos educadores não se dá somente no que se refere ao conteúdo do ensino, mas também sobre a forma de transmissão desse conteúdo. (HYPÓLITO, 1991, p.17)

O autor afirma que esses cadernos do aluno e professor, são pacotes pedagógicos adotados com conhecimentos prontos para a orientação do trabalho em sala de aula fazendo com que o professor perca cada vez mais sua autonomia.

Sobre essa questão a pesquisadora Jáen (1991) argumenta que esse caminho leva à proletarização do docente, caracterizada pela degradação das condições de trabalho, pois para a autora:

[...] à expropriação dos conhecimentos necessários para a produção [...] excluídos da concepção do processo produtivo e do próprio trabalho [...] e dependentes, por tudo isso, em grau crescente do controle e das decisões do capital [...]. (JÁEN, 1991, p. 75)

Uma proposta de um ensino de arte que vise à junção entre a cultura global e a cultura popular faz-se necessária para que os alunos atribuam significado ao ensino. Caso contrário, teremos uma “educação artística a serviço da comunidade, cuja finalidade máxima é a ilustração dos grandes acontecimentos.” (DERDYK, 1989, p. 14).

Para o educador Brandão (2007) essa forma de controle pode ser superada, uma vez que “assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação.” Para ele:

O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra. Como sempre se faz a história da educação erudita e formal quando se discute o que é educação, sempre se deixa de lado este seu outro lado. A margem da vida dos dominantes, dos escravos aos bóias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido "criar" alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber, de viver e de saber. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes. Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela. Elaboraram as suas crenças e valores de representação do mundo, mesmo quando observando a escrita da ideologia dos seus senhores. Construíram estilos e tecnologias rústicas dirigidos aos seus usos do cotidiano. Inventaram rituais sagrados e profanos. Tudo isso a que se dá o nome de "Cultura Popular", e que às vezes se vê da academia como um amontoado de coisas pitorescas, faz parte de sistemas populares de vida e de representação da vida, e tem uma lógica e densidade de que apenas levantamos o primeiro véu, depois de tantas pesquisas. (BRANDÃO, 2007, p. 103).

Corroborando com essa ideia estão os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de Arte, no qual enfatiza a formação artística e cultural, uma vez que o universo artístico “caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo”. (BRASIL, 1997, p.15)

Também a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2002) apresenta três etapas nos quais o ensino de arte não pode ser fragmentado para sua compreensão.

Para a autora, o aluno deve fazer a leitura da obra de arte, compreender a construção de significados, estabelecer relações em seu próprio processo de criação, a partir da contextualização, ou seja, saber situar a obra no tempo e no espaço, estabelecendo correlações com outras disciplinas.

Ao relacionarmos o ensino de Arte ao longo do tempo e as influências contidas na educação, a atualidade ainda é um seguimento de crenças anteriores. Se por um lado tenta-se aproximar as camadas populares da cultura universal, por outro, o índice de exclusão aumenta por falta de recursos que legitimem essa tentativa.

Além disso, a normatização do ensino em arte implica na escolha arbitrária de uma identidade em detrimento das outras, o que não é desejável em um currículo que preza pela construção da identidade do aluno.

Para essa questão, Larrosa e Skliar (2002) sugerem propostas pedagógicas para o ensino de arte cujo diálogo constante permita ao aluno compreender como as diferenças nos constituem como humanos, pois:

[...] todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p.52).

Em suma, a construção da identidade do aluno e a significação do ensino de arte só serão possíveis quando redimensionarmos nossa olhar para além da hegemonia epistêmica dos grandes saberes e mais para as pessoas, pois são elas que constroem a história.

3. UMA PESQUISA *IN LOCO* SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DADOS PELOS PROFESSORES SOBRE O MATERIAL

3.1. De que realidade vos falo?

Nesse item tratar-se-á de compreender melhor o contexto da escola em que a pesquisa foi realizada, para tanto, julga-se necessário descrever os elementos físicos e sociais da escola, tal como a equipe e os alunos nela inseridos.

Conforme alguns pesquisadores sobre o cotidiano da escola como Aldo Victorio Filho (2007), o cotidiano da escola é sempre uma surpresa, uma vez que temos de aprender a lidar com o imprevisível como fator preponderante do cotidiano. Para ele, pesquisar o cotidiano era “estar abaixo de qualquer visão de topo, era lutar para manter-se suficiente para assegurar o encontro com seus microacontecimentos, suas insignificâncias.” (VICTÓRIO FILHO, 2007, p. 99).

Para tanto, o ambiente escolhido para que essa pesquisa acontecesse foi a escola a qual trabalho a três anos como professora de língua portuguesa e uma das justificativas para esse caminho foi a possibilidade de olhar a escola por outro viés, o da observação, uma vez que assumindo a posição de quem está fora da sala de aula, minha postura também muda, possibilitando uma reflexão maior sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de arte nas salas de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual situada na cidade de Salto de Pirapora/SP, no qual atende aproximadamente cerca de 400 alunos, sendo desde o 6º ano do ensino fundamental II ao 9º ano do ensino fundamental II, seu horário de funcionamento é diurno: manhã e tarde.

No período da manhã funcionam duas salas de 8º anos e duas salas de 9º anos, no período da tarde funcionam duas salas de 6º anos do ensino fundamental II e duas de 7º anos. Além dessas salas, a estrutura física da escola conta com uma sala de informática, uma biblioteca, a cozinha, uma cantina, uma sala de vídeo, uma quadra de esportes, a sala dos professores, uma sala da coordenação, uma sala da direção, uma secretaria, o pátio e os banheiros de professores e outro dos alunos.

Quanto aos recursos didáticos, a escola conta com retroprojeter, data show, televisão, fotocopiadora, computadores, mas sem acesso à internet, ainda há uma defasagem quanto à quantidade e faixa etária dos livros da biblioteca, pois como a escola funcionou durante 8 anos apenas com Ensino Fundamental I e só a dois anos atrás é que foi implantado o ensino fundamental II, a maioria dos livros são para faixa etária entre 6 à 10 anos.

Em se tratando da estrutura humana da escola, contamos com poucos funcionários, pois se trata de uma escola pequena, além disso, ela atende apenas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II,

dentre eles temos o diretor, a vice-diretora, a vice-diretora da escola da família, uma coordenadora, dois professores de língua portuguesa, um professor de ciências, uma professora de história, duas professoras de geografia, dois professores de matemática, duas professoras de inglês e dois professores de arte. Há também três agentes de limpeza, uma secretária, uma agente de organização escolar, um auxiliar de escritório, dois inspetores de alunos e duas merendeiras.

A comunidade que cerca o ambiente escolar é constituída por pais de alunos, além dos próprios vizinhos da escola, trata-se de uma comunidade muito participativa, pois frequentam desde as reuniões de pais à eventos promovidos pela escola.

Um dos benefícios dessa participação está no próprio rendimento dos alunos dentro da escola, pois além de demonstrar a importância e o cuidado dos pais para com seus filhos apoiando a equipe escolar, isso demonstra também uma mudança de postura da própria escola face aos novos tempos em que estamos vivendo e a tentativa do espaço educacional de acompanhar esse momento.

Segundo Jaqueline Moll (2000) é preciso focalizar movimentos mais amplos para transformar as formas de atuação da instituição escolar convertendo-a em comunidades de aprendizagem ou demais movimentos que tentem conectar a escola às redes sociais. Em outras palavras, trata-se de fazer com que os pais e demais membros da comunidade tomem parte ativa nas decisões e projetos da escola tornando assim a educação um compromisso social.

De certo modo, a presença da comunidade ainda é tímida se comparada às propostas educacionais embasadas em uma participação ativa como na própria construção do Projeto Político Pedagógico da escola, mas a parceria dessa escola com a comunidade vislumbra um processo educativo de qualidade.

A comunidade está inserida na periferia da cidade de Salto de Pirapora, uma cidade pequena com aproximadamente 50 mil habitantes, portanto, sem espaços educacionais para comunidade, pois em toda a proximidade não há nenhum espaço cultural, fator este que soa como um ponto negativo para o ensino de arte na escola.

A escola objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar. Sua proposta é uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também prepará-lo/a para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

Em se tratando do ensino de arte, a escola tem por base os Parâmetros Curriculares Nacionais e também o currículo oficial do Estado de São Paulo denominado Caderninhos (do aluno e do professor).

3.2. Arte e fato: como os professores de arte trabalham o currículo na escola pesquisada

Para refletir melhor sobre a questão do ensino de arte na escola pública da rede estadual de São Paulo, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola estadual de Salto de Pirapora com os professores que lecionam arte nessa escola. Por se tratar de uma escola pequena, a pesquisa abarcou apenas três professores de arte que lecionam no ensino fundamental II, já que a escola atende apenas as séries de 6º ao 9º ano.

Para tanto, utilizou-se como objeto empírico uma pesquisa de campo de cunho qualitativo por meio de uma entrevista semiestruturada, que para melhor compreensão e apreensão das respostas, foi gravada e transcrita. A pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira tratou de identificar a formação dos professores, na segunda etapa foi analisada a concepção teoria e prática dos professores em relação ao ensino de arte, no qual as questões elencadas tenderam para um conhecimento conceitual sobre o assunto, mas também atitudinal, uma vez que utilizamos situações-problemas para ilustrar melhor esse quadro no ambiente escolar.

Durante o processo de coleta de dados, contou-se com três docentes de uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo, situada no município de Salto de Pirapora, sendo uma do sexo feminino que identificarei pelo nome fictício de “Ana” e dois do sexo masculino, que para identificação utilizarei como nomes fictícios “Jonas” e “André”. Quanto à formação, os três professores cursaram faculdades privadas, apenas um dos professores é pós-graduado em Arte, em relação ao tempo de serviço, todos tem mais de oito anos.

Ainda em relação a formação, foi perguntado a eles como foi o processo de aquisição das linguagens artísticas na faculdade, a resposta obtida pelos três professores foi de um curso mais voltado para o artesanal, no qual eles aprenderam a fazer atividades com diversos materiais, como descreve a professora “Ana”:

“A melhor parte do meu curso de arte foi as atividades práticas, tem faculdade que se prende muito na teoria, mas pra aula precisamos de atividades práticas, tipo usar vários materiais mesmo para fazer um desenho legal, para pintar. A criançada do ciclo I gosta muito, eles colam lã, algodão e uma porção de materiais nos desenhos que eu preparo pra eles”.

A fala da professora Ana reflete um problema muito comum nas salas de aula, quando ela fala sobre que em sua formação aprendeu atividades práticas fazendo uma crítica aos cursos que trabalham o viés teórico ela distancia o ensino de arte de uma disciplina fundamentada e histórica para um exercício manual, sem reflexão.

O professor Jonas, apesar de ser o mais jovem do trio, também tem experiência na rede pública estadual e municipal, conta ele que desde que iniciou sua graduação em Educação Artística já começou a trabalhar na escola estadual como eventual.

“Naquela época era difícil porque tínhamos que dar conta de todas as disciplinas, já que era eventual, cheguei a pensar em desistir da graduação em Educação Artística porque era a disciplina mais difícil de substituir, tipo, não dá pra chegar do nada e mandar eles fazerem um desenho, as crianças hoje estão mais espertas, elas criticam, querem ver finalidade no que estão fazendo (...)”.

Nesse trecho da entrevista é possível perceber a consciência do professor em relação ao ensino de arte nas escolas que inevitavelmente teria que mudar porque os alunos não são os mesmos, passivos. A tal ponto isso reflete na sociedade que temos hoje, os avanços das novas tecnologias e os arcaísmos das atividades manuais, é preciso saber desenhar hoje, não, tem um programa do computador que já faz isso. Talvez isso seja um dos questionamentos dos alunos, se o professor não tiver o aporte teórico, talvez para indagar sobre o papel da arte ao longo das civilizações, para propiciar reflexões, seu propósito se perde.

Sobre o processo de formação, o último professor entrevistado, André, mostrou-se bem categórico, iniciou falando sobre como as artes contemporâneas fizeram com que se perdessem o propósito maior da arte, falou que tem um diploma, mas um curso perdido porque tudo que ele aprendeu na faculdade não se usa nem na escola, nem na vida.

“Poderia pegar meu diploma e jogar no lixo, porque todo mundo só quer saber de arte contemporânea, como se não tivéssemos passado. Eu li os grandes mestres da pintura,

sei a história da vida de Monet, Gauguin, Picasso e tantos os outros, a faculdade me ensinou a ser clássico, gostaria de falar sobre eles, mas não (...) hoje não pode, temos que ensinar pras crianças que rabiscos, desenhos desconexos é arte, arte contemporânea, pra mim não dá (...)”.

Como se nota, o fenômeno contemporâneo pegou os professores mais antigos de profissão despercebidos, o que justifica a resistência desse professor em aceitar a arte contemporânea como arte. Essa mudança de códigos, símbolos não ocorre somente em arte, mas ela é a representação mais palpável, visual dessa mudança que se dá no seio da sociedade.

De uns anos para cá, as mudanças ocorreram de forma mais intensa, criam-se novos signos, novos valores sem que os valores anteriores se dissolvam e o que ocorre nesse meio tempo é um intenso vazio por parte daqueles que se veem perdidos em meio a suas crenças que pousam na fronteira entre o velho e o novo.

Quanto ao Currículo desenvolvido para a disciplina de arte, os três professores afirmaram, cada um ao seu modo, que os conteúdos presentes nesse material não dão conta de tudo que os alunos deveriam aprender sobre arte porque estes conteúdos aparecem sem uma condição prévia para entendê-las.

“Aparece lá, dança, aí eu devo falar sobre os diversos tipos de dança, teatro, mesma coisa, música, eu tenho que entender as partituras, enfim, eu que professor tem que pesquisar mesmo, estudar, mas é impossível saber tudo, eu não tive nada disso na faculdade, nem tenho condição financeira para fazer curso e muito menos tempo pra isso. Lá na orientação técnica², eles falaram que a gente podia trabalhar mais a linguagem artística que temos mais facilidade, mas daí o que eu vou fazer se as crianças querem saber sobre as outras também? Passar de qualquer jeito?” (Prof. André).

Os outros dois professores alegaram que a falta de materiais é uma das maiores barreiras na execução das atividades em sala de aula, uma vez que a disciplina exige o uso de diversas ferramentas.

² Curso de um dia oferecido aos professores da rede estadual de todas as disciplinas, no qual é passado os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores com a orientação dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) da disciplina.

“Tem coisas que poderiam ser resolvidas com um simples acesso a internet, lá eles poderiam pesquisar sobre artistas contemporâneos, sobre teatro e o que mais precisasse, mas não tem acesso a internet na escola e só um dos sete computadores funcionam. Dia desses eu inventei de trazer um filme que falava sobre a dança, mas quando cheguei na escola fui informado que o DVD tinha sido roubado.” (Prof. Jonas)

“Outra coisa, que a gente bate na mesma tecla e não sai do lugar, os alunos não conhecem nada sobre arte, não tem nada na cidade onde eles moram, nem cinema, uma pena porque o que a gente fala na sala parece grego pra eles. Ano passado nós inventamos de fazer uma excursão pra tirar eles desse mundinho, mas ônibus, essas coisas ficam caro, eles não tinham vinte reais para pagar o passeio. A escola é muito pobre, você sabe, aqui não se obtém renda com cantina porque eles comem a merenda da escola e daí não tem de onde tirar dinheiro, os professores também são uns pobre coitados, ninguém tem dinheiro pra ajudar essas crianças a conhecer algo novo, eu sofro com isso viu, eu sofro...” (Prof. Ana)

As palavras da professora Ana demonstram uma situação triste, mas real, principalmente para a realidade das pessoas que vivem no interior, no qual a classe baixa, como no caso dessa escola, tem de conviver com apenas aquilo que a televisão mostra e que está longe de ser cultural. A segunda opção, muito utilizada pelos professores, é adequar o currículo a realidade do aluno, mas essa também não é a melhor alternativa, uma vez que o priva de conhecer outras realidades.

Diante dessa questão, a crítica não é propriamente em utilizar um currículo unificado de arte para todas as diversas realidades presentes no Estado de São Paulo, mas a crítica se estende para a questão da igualdade de oportunidades de conhecer essas linguagens artísticas assim como um aluno paulistano, por exemplo, que terá mais oportunidades para se apropriar dos conceitos trabalhados nesse material porque terá suas referências na cidade de São Paulo.

A entrevista com os professores serviram de base para refletirmos sobre como se discute cultura em sala de aula e como as referências são importantes para esta aquisição. O que notamos com isso é que existem dois lados precários, dos alunos que não tem acesso a essa cultura por pertencerem a uma classe social desfavorecida e do professor que não teve um ensino que contemplasse as diversas linguagens artísticas e que hoje, na condição de professor, não consegue se especializar, sequer frequentar lugares que propiciem esse aprendizado em falta em suas carreiras.

Mesmo o professor que tem pós-graduação em Artes Plásticas comenta que essa pós não agregou em sua vida profissional, apenas como gratificação pessoal, uma vez que nada do que ele aprendeu é utilizado em sala.

“Professor de arte é visto na escola como aquele que enfeita a escola em dias de festas, datas comemorativas e só, enquanto não mudarem essa cabeça, tudo vai ficar do jeito que tá, porque professor bom pra eles é aquele que sabe fazer enfeitinhos.” (Prof. Jonas).

Por fim a última pergunta da entrevista referia-se as possibilidades de trabalho para um ensino de arte que realmente fizesse a diferença na vida desses alunos. Dentre as possibilidades eles destacaram que sair do plano teórico da apostila para o conhecimento real do conteúdo seria de grande valia e significação para os alunos e mesmo para os professores.

“Eu falo isso por mim também, eu sei que estou ultrapassado já, mas também não tive muitas referências sobre essa nova arte, mas todo mundo deveria conhecer, se eu não conheço foi criar uma ideia bem senso comum sobre essa arte, mesma coisa os alunos, tem que conhecer. O Estado devia dar mais importância a essa disciplina, principalmente sobre as escolas mais pobres que não conseguem cumprir seus planos de aula porque falta tudo, falta computador, impressora, sala de vídeo não funciona. Enfim, isso tem que mudar, sabe”. (Prof. André)

Essa resposta nos empurra para uma série de questões sobre a educação nas escolas públicas, principalmente sobre as escolas públicas de São Paulo e a implementação dos materiais apostilados.

Debater sobre essas questões daria assunto para outra pesquisa, o que não vem ao caso, mas convém ressaltar a importância do questionamento sobre como o ensino de arte é estruturado na rede pública estadual e desenvolvido no contexto escolar e quais as condições para que ele se desenvolva efetivamente. É preciso levar em conta as condições de trabalho dos professores e principalmente considerar a sociedade em que vivemos hoje, sem relacionarmos teoria e prática, sociedade e escola, dificilmente conseguiremos modificar algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de responder às perguntas elencadas no corpo do trabalho, tal como o posicionamento dos professores em relação ao ensino de arte na escola pública estadual por meio de um currículo unificado, foi constatado que eles tinham consciência de que o material se distanciava da realidade dos alunos pelos seguintes motivos:

Em primeiro lugar porque eles não têm acesso a cultura apresentada nas apostilas, como teatro, dança, acesso à museus e galerias. Outro motivo justificado pelos professores é a falta de ferramentas para trabalhar esses conteúdos na escola, como acesso à internet, livros e mesmo aparelho de DVD para execução de filmes.

Embora, não tenha sido abordada explicitamente pelos professores, outra questão que dificulta o trabalho desse material apostilado em sala é a própria formação inicial desses professores que não elencou conteúdos relativos à arte contemporânea, nem as diversas linguagens artísticas como a música, o teatro, a dança, etc.

Dentre os questionamentos levantados pelos próprios professores sobre esse material, destaca-se a falta de interesse da Secretaria da Educação para com as escolas que compõem a rede, uma vez que a falta de acesso à esses ambientes promove um desinteresse profundo pela disciplina.

No início dessa pesquisa foram elencadas algumas metodologias utilizadas nas aulas de arte no decorrer dos anos, sendo elas fundamentadas com vistas a formação de um determinado indivíduo para uma determinada sociedade.

Ao pensarmos no método apostilado hoje para o ensino de arte nas escolas públicas podemos então pressupor que a escola continua utilizando como princípio a igualdade de tratamento, porém sem refletir sobre as condições de acesso dos alunos a determinada cultura.

Os métodos de exclusão da escola começam com base nesse princípio, o não reconhecimento das diferenças, se eu não me enxergo dentro de uma escola cuja comunidade ao seu entorno é carente, se não consigo perceber que meus alunos são socialmente desfavorecidos, meu trabalho servirá apenas para compor uma grade curricular imposta por outros.

Em suma, significa que enquanto professor, componho apenas um papel dentro dessa estrutura e se aceitarmos esse papel já tão desvalorizado sem questionar, sem propor ações para mudança desse quadro, estaremos apenas cooperando para aumentar esse corredor que

separa a escola de ricos da escola para pobres, no qual a única cultura que eles verão terá o formato retangular e atenderá pelo nome de Currículo de Arte, volume 1,2,3 e 4.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 56.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. --(Coleção primeiros passos; 20). 49ª reimpressão da 1ª.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997b. v.6: Arte
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte Educação no Brasil**. SP: Perspectiva, 1978.
- _____. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP**. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1983.
- _____. **Inquietação e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo, Scipione, 1989.
- DUTRA, Lidiane. Percurso da imagem no ensino de arte brasileira. Disponível em: <<http://webartigos.com>>. (s/d). Acesso em 20 de Maio de 2013.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1993.
- FEYERABEND, P. **Contra o método**. Trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
- HYPOLITO, Alvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: Algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, RS: Pannonica Editora Ltda. 1991..
- JÁEN, Maria Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes**. Teoria & Educação. N. 4, Porto Alegre, RS: Pannonica Editora Ltda. 1991. p.74-91.
- LAMEGO, V. **A farpa na lira: Cecília Meirelles na Revolução de 30**. Record, 1996.

LARROSA, J; SKLIAR, C (Org). **Habitantes de Babel. Política e Poética da Diferença.** Belo Horizonte: Atlântica, 2002.

MOLL, J. **Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis: Vozes, 2000

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte.** São Paulo: SEE. 2008.

ANEXO 1

Roteiro da entrevista

Embora a entrevista realizada seja semiestruturada algumas questões foram pensadas para nortear a conversa:

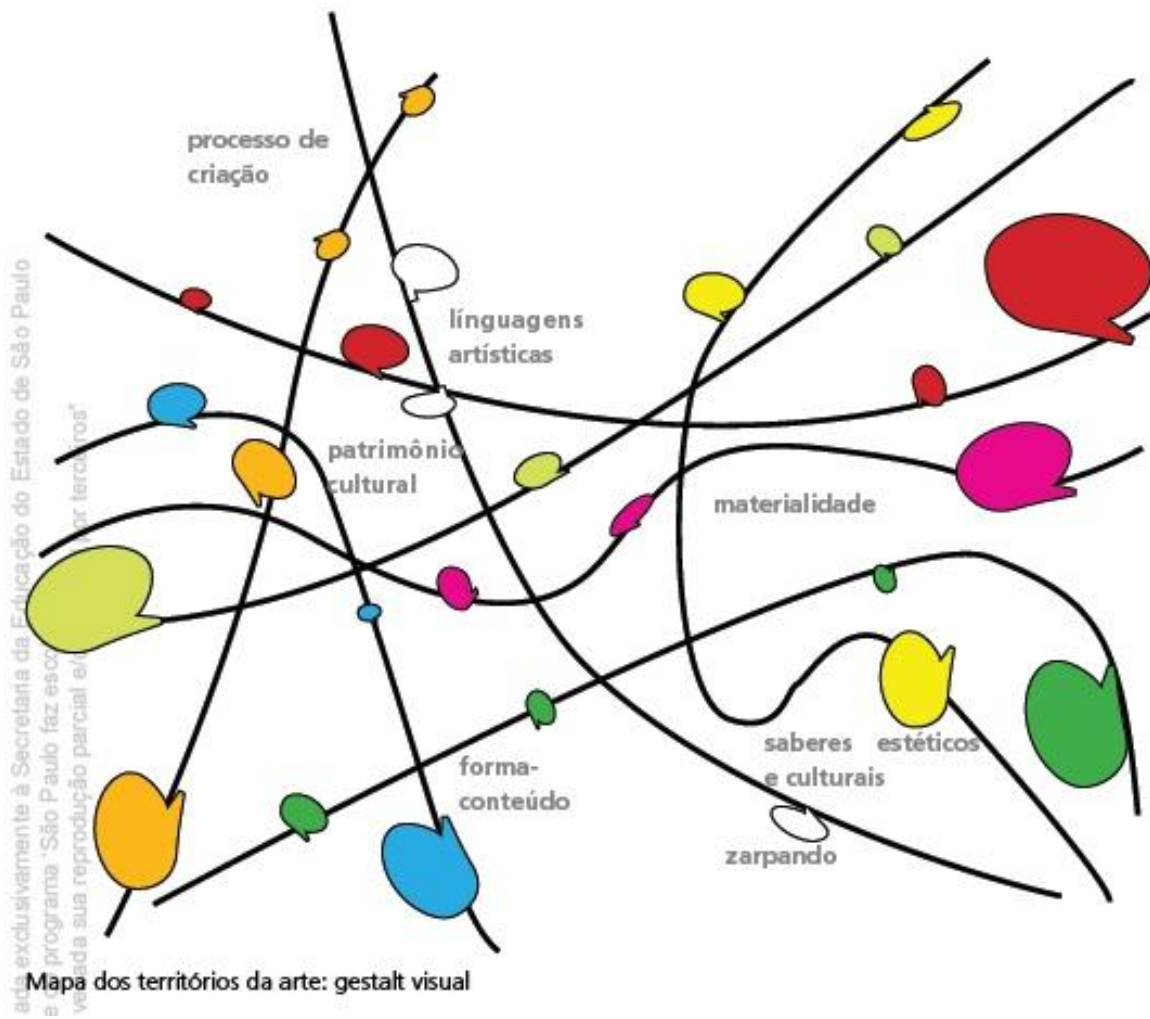
Primeiramente a conversa se deu em torno da formação dos professores, espaço este que proporcionou maiores detalhes sobre a formação inicial, continuada, tempo de serviço e mesmo formação em serviço.

Após a formação foi perguntado a eles sobre como era o ensino de arte antes do sistema apostilado e como ficou depois, essa questão também abriu outras indagações sobre o próprio ensino de arte, sobre a carreira docente, a precariedade da escola.

Por fim, a última pergunta foi sobre as possibilidades de um ensino de arte que contemplasse a realidade dessa escola, nessa questão foi possível identificar certa desmotivação dos professores com o ensino dada as precariedades de materiais, de acesso a ambientes culturais que proporcionasse uma significação maior do que é arte para os alunos e mesmo para os próprios professores.

ANEXO 2

Mapas dos territórios da Arte proposto pelo Currículo



ANEXO 3

Conteúdos a serem trabalhados pelos professores ao longo dos bimestres

5ª Série		6ª Série	
1º bimestre		1º bimestre	
<p>A tridimensionalidade nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> diferenciação entre o espaço bi e tridimensional, espaço e volume e suas conexões com as formas do espaço teatral, o corpo em movimento e o som no espaço escultura, objeto, instalação cenografia e a cena contemporânea dança moderna e contemporânea a mesma melodia em diversas re-harmonizações tonais 		<p>O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> desenho de observação, de memória, de imaginação; o desenho como esboço e/ou obra desenho como croquis de figurino; desenho de cenário desenho coreográfico; desenho/notação dos movimentos em dança a representação gráfica da notação musical, valores, compassos, partituras tradicionais e não-convencionais a linha e a forma como elemento e registro nas linguagens artísticas 	
7ª Série		8ª Série	
1º bimestre		1º bimestre	
<p>O suporte como matéria da arte</p> <ul style="list-style-type: none"> diferenciação entre suportes tradicionais, não-convencionais e imateriais o corpo como suporte físico no teatro e na dança diferenciação entre instrumentos tradicionais na música e instrumentos elétricos, eletrônicos; sons corporais rupturas dos suportes nas diversas linguagens artísticas 		<p>Poéticas pessoais, invenção e repertório cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> procedimentos criativos na construção de obras visuais, sonoras e cênicas ação inventiva; corpo perceptivo; imaginação criadora; coleta sensorial; vigília criativa; percurso de experimentação; perseguir idéias; esboços; séries; cadernos de anotações; apropriações; combinações; processo colaborativo; pensamento visual, corporal, musical repertório pessoal e cultural; poética pessoal o diálogo com a matéria visual, sonora e cênica em processos de criação 	

5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
<p>O espaço no território das linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • escultura; <i>assemblages</i>; objeto; <i>ready-made</i>; parangolés • instalação; intervenção urbana; <i>site specific</i>; <i>land art</i>; <i>web art</i> etc. • cenografia e a cena contemporânea; topografia de cena • dança moderna; danças da Bauhaus; dança clássica; dança contemporânea; desenho de figurino • re-harmonizações tonais e modais percepção harmônica 	<p>A forma como elemento e registro nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • a linha e suas conexões com outros elementos da visualidade e materialidade • desenho e manipulação de marionetes; teatro de animação; teatro de bonecos • teatro de mamulengo • desenho-notação dos movimentos em dança • a dimensão artística da forma no decorrer dos tempos 	<p>A ruptura do suporte no território das linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • do chassis para o papel, a tela ou a obra diretamente sobre a parede; do pedestal para o objeto • capoeira; <i>hip-hop</i>; balé clássico; dança moderna; dança contemporânea; corpo virtual; cyberdança • a linguagem da música eletro-eletrônica; música produzida pelos Djs • <i>happening</i>; <i>performance</i>; teatro e tecnologia; teatro-dança • processos de criação e intenção criativa 	<p>Materialidade e gramática das linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • elementos básicos da linguagem da dança; música; teatro e artes visuais • temáticas que impulsionam a criação

5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
<p>A luz como suporte, ferramenta e matéria na arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • relações entre luz-matéria na pintura, fotografia, iluminação cênica, teatro de sombra • correlações potenciais com a propagação do som • a dimensão artística da luz e da matéria no decorrer dos tempos 	<p>A transformação da materialidade no diálogo da arte com as outras linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • diálogo da arte com outras linguagens: moda, publicidade, jingle, trilha sonora, videoclipe, arquitetura etc. 	<p>Intenção criativa nos processos de criação em arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • processos de criação com ênfase no território de forma-conteúdo e a intenção do artista nas diferentes linguagens artísticas 	<p>Projeto poético nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • a criação das linguagens artísticas e as reinvenções estéticas de seus produtores na potencialidade dos recursos, das oportunidades e do contexto pessoal e cultural • relações entre processo de criação e as matérias, ferramentas e suportes utilizados • relações entre movimentos artísticos e a transformação dos meios nas práticas artísticas

5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
<p>A arte na cidade e o Patrimônio Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • a arte na cidade como patrimônio: arte pública; as manifestações tradicionais e populares em dança; teatro de rua; espetáculos e apresentações musicais na cidade; espaços culturais; a arquitetura teatral na cidade • bens simbólicos materiais e imateriais; preservação e memória • a cultura visual na cidade; a imagem do corpo na cidade; paisagens sonoras da cidade 	<p>Os espaços sociais da arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • arte pública; <i>land art</i>; exposição de arte etc. • espetáculos de teatro e dança e apresentações musicais • registros documentais em DVD e CD; cinema; <i>sites</i>; mercado de trabalho 	<p>A arte como sistema simbólico</p> <ul style="list-style-type: none"> • códigos dos sistemas simbólicos nas diferentes linguagens artísticas; códigos verbais e não-verbais; códigos abertos e códigos fechados • relações entre imagem e palavra • relações entre palavra e sonoridade; palavra e ação vocal 	<p>Experiências estéticas e a relação arte-público</p> <ul style="list-style-type: none"> • espaços expositivos e modos de provocar diálogos com o público; modos de expor • recepção e discurso teatral; a recepção na dança; recepção e discurso musical • profissionais da arte e o mercado de trabalho